

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION

PAR
JULY CORBIN

LES LIENS ENTRE LES EXPÉRIENCES RELATIONNELLES VÉCUES AU SECONDAIRE,
L'ESTIME DE SOI ET LA DÉTRESSE PSYCHOLOGIQUE DES APPRENANTES 16-24 ANS
AU SEIN DES CENTRES D'ÉDUCATION DES ADULTES

JUIN 2012

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Ce document est rédigé sous la forme d'un article scientifique, tel qu'il est stipulé dans les règlements des études de cycles supérieurs (Article 138) de l'Université du Québec à Trois-Rivières. L'article a été rédigé selon les normes de publication de la *Revue de psychoéducation*, revue reconnue et approuvée par le Comité d'études de cycles supérieurs en psychoéducation. Le nom du directeur de recherche pourrait donc apparaître comme co-auteur de l'article soumis pour publication. Les conditions de publication se retrouvent en annexe de ce document.

Table des matières

Remerciements.....	iv
Page titre de l'article.....	1
Résumé.....	2
Abstract.....	3
Introduction.....	4
Les centres d'éducation aux adultes.....	5
Les expériences scolaires passées.....	8
Pertinence de la présente étude et objectifs poursuivis.....	12
Méthode.....	13
Participants.....	14
Procédure.....	14
Instruments de mesure.....	16
Démarche analytique.....	18
Résultats.....	19
Discussion.....	23
Conclusion.....	29
Références.....	32
Tableaux.....	42

Remerciements

La rédaction de ce mémoire représente pour moi l'aboutissement d'un grand rêve. Je remercie d'abord Mme Julie Marcotte qui occupe une place importante dans mon cheminement scolaire. Mme Marcotte a su me faire confiance dès le début de mes études en me permettant de me joindre à ces travaux sur la réussite et la persévérance scolaires des jeunes adultes. Je tiens à souligner la grande générosité de Mme Marcotte qui m'a offert l'opportunité de développer mes connaissances et mes champs d'intérêts pour la recherche tout en ayant le souci de s'ajuster à ma réalité professionnelle et familiale.

Je remercie les directions des centres d'éducation des adultes qui ont permis que cette étude puisse se réaliser. Un merci tout spécial aux élèves qui se sont portés volontaires pour répondre aux questionnaires et participer aux entrevues.

Je remercie mon conjoint et notre garçon pour leur patience et leur soutien. Leur présence me permet de relever tous les défis. Une pensée toute spéciale pour Émilie.

Finalement, je dois mentionner que l'octroi d'une bourse du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada a grandement facilité l'accomplissement de ce projet.

Titre abrégé : EXPÉRIENCES RELATIONNELLES PASSÉES ET AJUSTEMENT
PSYCHOLOGIQUE ACTUEL DES JEUNES FEMMES EN CEA

LES LIENS ENTRE LES EXPÉRIENCES RELATIONNELLES VÉCUES AU SECONDAIRE,
L'ESTIME DE SOI ET LA DÉTRESSE PSYCHOLOGIQUE DES APPRENANTES 16-24 ANS
AU SEIN DES CENTRES D'ÉDUCATION DES ADULTES

July Corbin

Julie Marcotte

Université du Québec à Trois-Rivières

Adresse de correspondance :

Département de psychoéducation
Université du Québec à Trois-Rivières
C.P. 500, Trois-Rivières, QC G9A 5H7
julie.corbin.1 @uqtr.ca

Les liens entre les expériences relationnelles vécues au secondaire, l'estime de soi et la détresse psychologique des apprenantes 16-24 ans au sein des centres d'éducation des adultes

RÉSUMÉ

La clientèle qui fréquente les écoles de seconde chance constitue un groupe hétérogène ayant des vécus et des besoins différents (Marcotte, Cloutier, & Fortin, 2010). La présente étude porte sur un échantillon de 202 femmes âgées de 16 à 24 ans qui a choisi de poursuivre ou de raccrocher dans un centre d'éducation des adultes (CEA) du Québec. Cette étude mixte a comme objectifs d'explorer la nature des associations entre les expériences relationnelles vécues à l'école secondaire et l'ajustement psychologique actuel des jeunes femmes inscrites dans une école de seconde chance. Également, elle vise à montrer les liens entre les expériences relationnelles passées et la décision de décrocher du secondaire. Elle met ainsi en évidence les perceptions des jeunes femmes face à certains paramètres qui diffèrent entre le secteur jeune et le secteur adulte. Les résultats montrent que les expériences relationnelles au secondaire jouent un rôle important dans l'adaptation actuelle des jeunes femmes et la décision de persévérer ou de raccrocher dans un CEA.

Mots clés : décrochage, raccrochage, expériences relationnelles, estime de soi et détresse psychologique

The link between relational experiences in high school and current self-esteem and psychological distress of young women aged 16 to 24 attending adult education centres

Abstract

Returning dropouts in second chance schools constitute an heterogeneous group with distinct pathways, histories and needs. The present study focuses on a group of 202 women aged 16 to 24 who chose to re-enter or pursue their education in second chance schools' settings. The purpose of this study is to explore the links between the decision to drop out, relational experiences in high school, and self-esteem and psychological distress of young women enrolled in Québec's adult education centres. The study also highlights young women's perceptions of differences between a high school settings and adult education settings. The results show that previous relational experiences in high school play a significant role in the current adjustment of young women and the decision to either pursue or return after dropping out to second chance education.

Key Words: School Dropout, Return to School, Experiences in Relationships, Self-Esteem, Psychological Distress

Introduction

Les difficultés scolaires, les échecs et le décrochage sont amplement documentés au plan scientifique et associés à des problématiques à prédominance masculines. En effet, les filles et les femmes réussissent mieux à tous les niveaux scolaires et représentent la majorité de l'effectif étudiant au collégial et au baccalauréat (Institut de la statistique Québec, 2011). Il semblerait, d'une part, que les exigences du système éducatif s'avèrent mieux ajustées aux filles, et que d'autre part, les comportements typiquement féminins (obéissante, calme, soumise) faciliteraient leur adaptation scolaire (Zaidman, 1996). Ce portrait scolaire des filles, somme toute très positif, contribue toutefois à marginaliser celles qui ne s'ajustent pas comme les autres au milieu scolaire et ce, davantage que les garçons aux prises avec les mêmes difficultés. Ainsi, il est possible de croire que, compte tenu de leur faible proportion, très peu de programmes d'intervention en milieu scolaire s'adressent aux filles, et à problème égal, les filles sont moins souvent dirigées vers des ressources spécialisées (Verlaan, Déry, Beauregard, Charbonneau, & Pauzé, 2006). De plus, il est généralement admis dans la littérature que les filles sont davantage aux prises avec des problèmes intériorisés qui passent souvent inaperçus (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte, & Yergeau, 2004). Considérant ces aspects, les trajectoires scolaires de décrochage et de raccrochage des jeunes filles en difficultés scolaires ont été peu étudiées et c'est précisément ces lacunes auxquelles nous désirons pallier dans le cadre de cette étude. Plus précisément, cet article s'intéresse aux jeunes femmes âgées entre 16-24 ans qui persévèrent ou raccrochent dans les centres d'éducation des adultes (CEA) et aux liens qui existent entre les expériences relationnelles vécues au secondaire et leur ajustement psychologique actuel.

Les centres d'éducation des adultes

Depuis 2003, plus de 80 000 femmes s'inscrivent chaque année dans les CEA au Québec et ce nombre toujours croissant, dépasse l'effectif masculin de près de 10 % (MELS, 2010). Les CEA font partie du système d'éducation public et s'adressent à toute personne âgée de 16 ans et plus désirant obtenir un diplôme d'études secondaires ou acquérir des préalables nécessaires pour accéder à une formation professionnelle, collégiale ou universitaire. Des services particuliers de formation sont également offerts dans les quelque 200 CEA à travers le Québec. La durée des études varie selon l'expérience, les besoins en matière de formation et le rythme d'apprentissage de chaque personne qui fréquente les CEA (MELS, 2006). Cette formation qui prend davantage la forme d'une approche individualisée, constitue une alternative pour plusieurs jeunes qui ont connu des échecs ou qui ne répondaient pas bien à l'enseignement traditionnel dispensé au secteur jeune régulier (MELS, 2004a; Rousseau, Dumont, Samson, & Myre-Bisaillon, 2009a). En effet, les possibilités offertes à l'éducation des adultes sont plus souples (cours de soir ou de jour, temps plein ou temps partiel) et offrent une meilleure chance de réussite aux élèves en difficulté. Selon l'étude de Ménard (2009), le secteur de l'éducation des adultes a permis de restreindre le taux de « décrocheurs à vie » permettant aux jeunes adultes de poursuivre leur scolarisation à leur rythme. Une étude de Rousseau *et al.* (2009a) montre que les jeunes de 16 ans qui s'inscrivent dans les CEA plutôt qu'à la formation générale des jeunes aspirent fortement à réussir leurs études au sein de ce milieu et accordent une grande importance à l'obtention d'un diplôme. Leur choix s'arrête souvent sur les CEA en raison d'une « expérience subjective négative » à la formation générale au secteur des jeunes (FGJ). On estime d'ailleurs que près de 16 % des jeunes de moins de 20 ans passent directement de la FGJ aux CEA sans interrompre leurs études (MELS, 2009a) et que plus de la moitié (54, 3 %) de la population qui fréquente les CEA serait des personnes de moins de 25 ans dont 62, 4 % n'auraient pas encore atteint l'âge de 20 ans

(MELS, 2008). Ces populations s'avèrent sensiblement différentes qu'auparavant alors que l'éducation des adultes accueillait des personnes d'âge adulte souvent actives sur le marché du travail ou sans qualification bénéficiant de la sécurité du revenu. Pour cette raison, le secteur adulte a subi de nombreuses transformations depuis les années 80, tant dans ses modes d'intervention que dans l'organisation de ses services (Conseil supérieur de l'éducation, 2002). Malgré qu'elles soient maintenant plus jeunes, la moitié des personnes inscrites au CEA (16-24 ans) présentent tout de même un parcours non linéaire, ayant interrompu leurs études durant au moins une année avant de retourner sur les bancs d'école (MELS, 2004a). Ces milieux peuvent donc s'avérer une alternative attrayante à exploiter pour plusieurs jeunes en difficultés scolaire et psychologique. Certaines études soutiennent, à ce chapitre, que la diversité et la complexité des besoins des jeunes 16-24 ans à l'éducation des adultes s'avèrent être l'un des défis majeurs que doit relever ce secteur de l'éducation au Québec (Marcotte *et al.* 2010).

Les caractéristiques des garçons et des filles fréquentant les CEA. De plus en plus de recherches portant sur la persévérance des adultes au CEA sont menées au Québec depuis quelques années. Ainsi, il est possible de dresser un certain portrait de ces apprenants. D'une part, l'étude de Marcotte *et al.* (2010) portant sur les jeunes âgés de 16-24 ans inscrits au CEA mets en lumière des distinctions en fonction du genre, notamment sur le plan de l'ajustement psychologique. Peu importe l'âge, les femmes présentent significativement plus de difficultés intériorisées que les hommes (dépression, somatisation, détresse). Selon Marcotte *et al.* (2010), quatre profils de jeunes fréquentent les CEA et peuvent être classés en deux grandes catégories. La première se compose de 294 jeunes « sans problème » ou « résilients » (50 % de femmes) qui, malgré le fait qu'ils accusent un retard sur le plan de leur parcours scolaire, se comparent à plusieurs égards aux autres jeunes du même groupe d'âge. La seconde catégorie regroupe 92

jeunes « victimisés et en détresse » ou « en problèmes de comportement et en grande détresse ».

Ce groupe est majoritairement composé de jeunes femmes (71,5 %) qui présentent un niveau élevé de détresse psychologique actuelle ainsi qu'un score très faible d'estime de soi. L'étude révèle que les jeunes femmes de cette seconde catégorie, en plus d'être à risque de décrocher de nouveau, sont susceptibles de vivre des inadaptations adultes sévères. D'autre part, l'étude de Bélanger, Carignan-Marcotte et Staiculescu (2007) dégage trois profils d'étudiants adultes selon l'expérience vécue au CEA. Dans cette étude, la réussite éducative renvoie au degré d'atteinte des objectifs de formation que se sont fixés les étudiants. Le premier profil « réussite complète », compte davantage d'hommes (58 %) et représente les étudiants qui ont réussi à se qualifier pour accéder à une formation professionnelle ou technique. En fait, ces étudiants ont toujours poursuivi leurs études, malgré certaines difficultés scolaires. Le soutien des enseignants semble avoir été essentiel à ces adultes devant surmonter certains obstacles. Le deuxième profil « réussite partielle » regroupe une majorité de femmes (57 %) et définit les apprenants qui n'ont pas encore terminé leur formation de base de niveau secondaire, mais qui poursuivent leurs études afin d'atteindre leurs objectifs de formation. Ce groupe montre moins de confiance en soi et présente un parcours de formation discontinu au secondaire, marqué principalement par des problèmes d'ordre personnel et familial. Le troisième profil « non réussite » se compose d'autant de femmes que d'hommes qui n'ont pas atteint leurs objectifs. En réalité, ces personnes ont interrompu leur cheminement éducatif avant d'être qualifiées. Ayant accumulé plusieurs abandons au cours de leur cheminement scolaire, ce groupe évoque divers motifs pour expliquer sa décision d'abandonner (désintérêt et aversion pour l'école) qui semblerait liée à des expériences scolaires passées (insuccès scolaires passés liés à des difficultés d'apprentissage). Bref, les résultats de ces deux études sur l'éducation des adultes au Québec mettent en exergue l'influence prépondérante des expériences passées sur le parcours scolaire actuel des jeunes adultes inscrits à la formation

générale aux adultes (Bélanger *et al.*, 2007; Marcotte *et al.*, 2010). La présente étude s'intéresse aux jeunes femmes qui présentent des facteurs de risque important en regard de l'adaptation psychologique en CEA. Afin de mieux comprendre leurs difficultés, cette étude s'intéresse au rôle spécifique des expériences scolaires passées, et plus particulièrement celles vécues au secondaire (secteur jeune), qui peuvent constituer un obstacle majeur pour l'adaptation psychologique et scolaire des adultes peu scolarisés (Lavoie, Levesque, Aubin-Horth, Roy, & Roy, 2004). C'est précisément sur cet aspect que se penchera la prochaine section.

Les expériences scolaires passées

L'école, après la famille, constitue le lieu où la plupart des expériences relationnelles se vivent. Ce milieu de vie joue un rôle fondamental dans le développement des compétences disciplinaires, sociales et professionnelles (MELS, 2004b) et influence directement les expériences scolaires des élèves (Janosz, 2000). La perception du jeune à l'égard de sa propre histoire scolaire revêt une importance capitale dans la compréhension du sens donné aux expériences scolaires (Potvin, Carignan, Audet, Bilodeau, & Deshaies, 2010). Trois logiques structurent le concept de l'expérience scolaire (Dubet & Martucelli, 1996; Dubet, 2007) : l'intégration du sujet au sein d'un groupe (manière dont l'élève s'intègre à son milieu scolaire), la stratégie face au marché que constitue l'ensemble des choix et des filières (manière dont l'élève voit son rôle et son projet professionnel) et la subjectivation de l'élève (manière dont l'élève développe son sens critique vis-à-vis le milieu scolaire et sa conviction éthique). À titre d'exemple, la subjectivation de l'élève performant contribuerait à des expériences scolaires positives (aptitude à mettre à distance les jugements de l'institution) tandis que les élèves en échec n'auraient pas développé l'estime subjective indépendante des jugements scolaires, rendant leurs expériences scolaires plus difficiles (Dubet & Martucelli, 1998). L'expérience scolaire doit

être également conçue en termes de dimensions scolaires et sociales, s'articulant autour d'éléments subjectifs (identité et sens donné par les élèves) et d'éléments objectifs (structures et processus institutionnels) (Potvin *et al.*, 2010). Pour certaines personnes, les années de formation sont positives et parsemées de succès mais pour d'autres, elles peuvent représenter une expérience pénible. Les expériences de vie difficiles, surtout au plan scolaire, tendent à se répercuter, voire se répéter tout au long du parcours scolaire (Bélanger *et al.*, 2007). Le poids des expériences scolaires passées est un facteur qui émerge de façon constante des études menées auprès des jeunes adultes décrocheurs (Bélanger *et al.*, 2007; Dominicé, 2002; Lavoie *et al.*, 2004; Marcotte *et al.*, 2010; Villemagne, 2009). Par conséquent, les jeunes adultes qui songent à retourner sur les bancs d'école craignent qu'un éventuel retour aux études puisse à nouveau les discriminer et ils ne veulent pas revivre des expériences négatives qui ont miné leur estime de soi (Lavoie *et al.*, 2004). Les recherches récentes, menées au Canada, en Europe et aux États-Unis, vont dans le même sens, en soulevant que ce qui favorise ou empêche la formation des adultes découle entre autres des expériences scolaires passées (Bélanger *et al.*, 2007; d'Ortun, 2009; Le Bastard-Landrier, 2005; Lavoie *et al.*, 2004; Tyler & Lofstrom, 2009).

Au sein des expériences scolaires, les expériences relationnelles peuvent se révéler d'une importance capitale dans la perception que le jeune se fait de ses expériences passées. Plus précisément, les expériences relationnelles en contexte scolaires renvoient aux relations vécues avec les enseignants et les pairs qui viennent moduler la façon dont un individu perçoit son univers scolaire et social (Allaire, Michaud, Boissonneault, Côté, & Diallo, 2005). Le type de relations qui se forge entre ces acteurs aura un impact notable sur les expériences vécues car ce sont les relations qui donnent un sens aux expériences (Bélanger *et al.*, 2007). Par exemple, le sentiment de rejet, d'humiliation et le fait de se sentir continuellement jugé par les enseignants et

les pairs engendreraient des expériences scolaires négatives, voire traumatiques (Rousseau *et al.*, 2009a). Pour les femmes, ces expériences relationnelles seraient d'autant plus vulnérabilisantes qu'elles rechercheraient davantage l'approbation des autres (Lannegrand-Willems & Bosma, 2006) comparativement aux hommes. Par ailleurs, les relations interpersonnelles contribueraient significativement plus à l'identité, l'estime de soi et la réussite scolaire des femmes (Archambault & Janosz, 2006; Marcotte, 2004, 2009; Marcotte, Cloutier, Royer, Fortin, & Marcotte, 2005) et auraient un impact plus grand chez ces dernières en ce qui concerne la décision d'abandonner ou de s'inscrire dans un établissement scolaire (Bourdon, Charbonneau, Cournoyer, & Lapostolle, 2007). Les prochaines parties de cet article aborderont les expériences scolaires sous l'angle des relations avec les enseignants et les pairs.

Les relations avec les enseignants. Les enseignants ont sans contredit un rôle à jouer dans l'appréciation subjective que les jeunes se font de leurs expériences scolaires. Les études de Lessard, Poirier et Fortin (2010), Rousseau, Deslandes et Fournier (2009b) et Espinosa (2003) sur les rapports maître-élèves témoignent de la place qu'occupent ces rapports sur le cheminement, la réussite ou l'échec scolaires des élèves. Des relations positives entre l'enseignant et l'élève contribueraient à une perception positive de l'école (Rousseau *et al.*, 2009b), une motivation accrue, une meilleure estime de soi et une meilleure adaptation scolaire (Fallu & Janosz, 2003). Murray et Greenberg (2001) soutiennent que les comportements sociaux, émotionnels et scolaires sont également influencés par la qualité de ces relations. Les relations chaleureuses avec les enseignants agiraient comme facteur de protection sur la motivation et le rendement scolaire des élèves plus à risque (Fallu & Janosz, 2003). En contrepartie, les études qui s'intéressent aux décrocheurs soulignent la présence de relations conflictuelles entre les enseignants et certains jeunes en difficultés (Allaire *et al.*, 2005; Hymel & Ford, 2004; Lessard *et al.*, 2007; Rousseau *et*

al., 2009a). Dans leur étude sur les facteurs de risque du décrochage scolaire, Fortin *et al.* (2004) relatent également cette réalité en affirmant que la relation enseignant-élève semble associée de près à la réussite et à la persévérance scolaire de l'élève. Même auprès de l'apprenant adulte, les enseignants qui réussissent à susciter le goût d'apprendre à l'élève contribuent à lui fournir plus d'assurance et d'autonomie (MELS, 2009b). Les variables telles que l'attitude de l'enseignant, le style pédagogique, la réussite ou l'échec scolaire peuvent avoir un impact sur l'estime de soi des apprenants. Il existerait un lien étroit entre les attentes et les attitudes des enseignants et le développement de l'estime de soi (Jendoubi, 2002). En effet, plus le jugement des enseignants face au jeune est favorable, plus l'élève se percevrait comme compétent et plus son estime de soi augmenterait dans le domaine scolaire (Le Bastard-Landrier, 2005; Lan & Lanthier, 2003). Cet apport n'est pas négligeable compte tenu du fait que l'estime de soi scolaire influence de manière significative les résultats scolaires (Bandura, 1997; Jendoubi, 2002; Martinot, 2001) et s'avère être une variable importante dans l'implication et l'appropriation du travail scolaire (Marcotte & Ringuette, 2011).

Les relations avec les pairs. L'acceptation par les pairs en milieu scolaire produirait également un effet sur l'estime de soi des jeunes (Audas & Willms, 2001) et la qualité des expériences scolaires vécues. Les relations difficiles avec les pairs influenceraient la décision de décrocher des jeunes (la délinquance, le décrochage des amis et les relations d'amitié) (Janosz & LeBlanc, 1996; Janosz, 2000). Le fait d'avoir de la difficulté à s'intégrer au réseau social de l'école, d'être rejeté par les pairs et d'avoir des amis qui ont décroché constituerait des facteurs de risque du décrochage scolaire (Ellenbogen & Chamberland, 1997; Hymel & Ford, 2004). L'acceptation par les amis est également un élément important dans la construction de l'identité et pourrait avoir une influence directe sur les facteurs d'ajustement psychologique à l'âge adulte

(Gaudet, 2005; La Greca & Harrison, 2005). Ainsi, après des relations d'amitié difficiles, certains jeunes peuvent présenter des signes de détresse majeure pouvant affecter leur adaptation scolaire et future. À titre d'exemple, ces jeunes peuvent présenter de la dépression, des comportements de retrait et d'isolement et une faible estime de soi (La Greca & Harrison, 2005). Ces symptômes contribueraient, en retour, à éloigner les autres devenant ainsi un processus sans fin qui vient considérablement teinter les expériences scolaires de l'adolescent par son caractère persistant (Garber & Flynn, 2001). Les décrocheurs, pour leur part, auraient tendance à s'associer plus fréquemment à des pairs décrocheurs et s'influenceraient mutuellement dans le processus de désengagement scolaire (Janosz, LeBlanc, Boulerice, & Tremblay, 1997). Comparativement à ceux qui ont décroché, le réseau social des diplômés est composé davantage de personnes qui prévoyaient poursuivre leurs études après le secondaire (Bowlby, 2005; Bowlby & McMullen, 2002). Au moment de prendre la décision de poursuivre ou non les études, les amis peuvent exercer une influence positive soit en servant d'exemples ou en encourageant directement l'autre à demeurer à l'école jusqu'à l'obtention d'un diplôme (Allaire *et al.*, 2005). D'ailleurs, une recherche sur les adultes en formation révèle que le témoignage des pairs qui ont vécu positivement un retour aux études permet de convaincre certains adultes de poursuivre leurs études (Lavoie *et al.*, 2004). L'étude de Bélanger *et al.* (2007) montre que, pour les adultes en formation, le réseau de pairs constitue une ressource de soutien psychologique importante favorisant ainsi un meilleur fonctionnement scolaire.

Pertinence de la présente étude et objectifs poursuivis

Une portion importante de jeunes femmes ayant des difficultés scolaires poursuivent ou raccrochent dans les CEA afin d'obtenir un premier diplôme (MELS, 2010). Puisqu'elles sont sous-représentées dans les études sur le décrochage scolaire, peu de chercheurs s'intéressent à la

population féminine, et ce, malgré la montée récente de l'intérêt porté à la clientèle « raccrocheuse » 16-24 ans (Bowlby & McMullen, 2002; MELS, 2004c). Parmi les auteurs qui se sont penchés sur cette question, Marcotte *et al.* (2010) mettent clairement en évidence la vulnérabilité accrue des jeunes femmes comparativement à leurs confrères de sexe masculin au sein des CEA. Cette vulnérabilité se traduirait, notamment, par une faible estime de soi et de la détresse psychologique. Il est plausible de penser que les difficultés d'ajustement psychologique des filles en CEA s'enracinent dans les expériences scolaires passées qui ont pu les marginaliser (Bélanger *et al.*, 2007). En outre, les expériences relationnelles au secondaire, qu'elles soient avec les enseignants ou avec les pairs sont susceptibles d'être particulièrement pertinentes pour comprendre l'adaptation actuelle des jeunes femmes compte tenu de l'importance qu'elles accordent à cet aspect (Marcotte, 2004, 2009; Marcotte *et al.*, 2005; Archambault & Janosz, 2006). La présente étude veut précisément explorer ces liens en répondant à trois questions de recherche : 1) Quels liens existe-t-il entre les expériences relationnelles passées au secondaire et l'ajustement psychologique actuel des jeunes femmes inscrites au CEA? 2) Existe-t-il une relation entre les expériences relationnelles passées des jeunes femmes et le fait de persévérer ou de raccrocher au CEA? 3) Comment les jeunes décrivent-elles les différences entre le secteur jeune et le secteur adulte en matière d'expériences relationnelles?

Méthode

L'ensemble des données de la présente étude est issu d'une étude plus vaste à devis mixte à mesure répétée qui a été menée entre 2007 et 2010 (Marcotte *et al.*, 2010). L'échantillon se composait de 386 jeunes de 16 à 24 ans (hommes = 184 ; femmes = 202), inscrits à différents services d'enseignement secondaire dispensés dans les CEA du Québec. La majorité de ces jeunes avaient décroché du secteur jeune avant l'obtention du premier diplôme (homme =

50, 5 % ; femmes = 59, 6 %). Ces jeunes raccrochaient ou poursuivaient leurs études dans l'un des huit CEA (six Commissions scolaires) répartis dans trois régions du Québec: Capitale-Nationale, Mauricie et Estrie. Ces régions ont été choisies pour leur caractère rural/urbain. Le but premier de cette étude était de dresser un portrait personnel, familial et scolaire des jeunes adultes émergents accédant aux secteurs adultes du secondaire (Marcotte *et al.*, 2010).

Participants

Dans la présente étude, l'échantillon de convenance du volet quantitatif (temps 1) se compose de 202 jeunes femmes de 16 à 24 ans, inscrites dans six Commissions scolaires du Québec. L'âge moyen de ces participantes est de 19,1 ans (*é.t.* = 2,1). Les femmes appartenant au groupe d'âge 16-17 ans forment environ le quart de l'échantillon total ($n = 60$ ou 29,6 %) tandis que 70,3 % sont du sous-groupe des 18-24 ans ($n = 142$). De ce groupe, 29 femmes (14,4 %) ont un ou deux enfants. Ces jeunes mères sont âgées en moyenne de 20,7 ans (*é.t.* = 2,2).

En ce qui concerne le volet qualitatif (temps 2), 52 jeunes femmes de 16 à 24 ans ont participé à une entrevue de relance téléphonique. Ces femmes sont issues de l'échantillon du temps 1. Le tableau 1 présente les caractéristiques sociodémographiques des répondantes à l'étude (Temps 1 et Temps 2).

Insérer Tableau 1 ici

Procédure

Vingt-deux centres d'éducation des adultes ont été sollicités entre 2007 et 2008 et huit parmi eux ont accepté de participer à l'étude. Une personne contact a d'abord été identifiée dans

chacun des centres afin d'assurer la liaison avec l'équipe de recherche et de solliciter les jeunes à participer à l'étude. Les jeunes inscrits dans les programmes d'alphabétisation n'ont pu être inclus dans l'échantillon qu'à condition de présenter des compétences en lecture suffisantes pour permettre de compléter le protocole de recherche. Ensuite, approximativement un an après la collecte initiale, une entrevue semi-dirigée a été réalisée auprès d'un sous-échantillon représentatif. La phase active d'entrevue s'est amorcée le premier décembre 2008 pour se terminer à la fin de juin 2009.

Premier temps de mesure (protocole quantitatif). Avant la collecte de données, la personne contact sollicitait les candidats potentiels lors de leur admission au centre en leur présentant le projet de recherche et en soulevant avec eux les enjeux possibles quant à la nature de certains questionnaires. Elle recueillait ensuite les inscriptions des participants à l'étude. Au moment de la collecte, les étudiants devaient signer le formulaire de consentement éclairé et compléter le questionnaire (environ 45 à 75 minutes). Une fois terminé, le participant remettait le questionnaire à l'assistante de recherche et recevait une compensation financière de vingt-cinq dollars. Il pouvait également compléter le formulaire pour participer à l'entrevue de suivi (participation volontaire un an plus tard). Une fois recueillies, les données ont été traitées à l'aide du logiciel SPSS 17.0.

Second temps de mesure (protocole qualitatif). Un an après la prise de mesure initiale (Temps 1), parmi ceux qui ont démontré de l'intérêt à participer à la deuxième phase, un sous-échantillon de jeunes a été choisi, suivant une procédure de sélection accidentelle. Les jeunes ont ensuite été contactés par téléphone par un assistant de recherche. Une entrevue téléphonique semi-dirigée, d'environ 20 minutes, était réalisée et chacun des participants recevait une nouvelle

compensation financière de vingt-cinq dollars. Un mandat poste était envoyé à leur domicile par courrier. L'ensemble des données était recueilli par des assistants de recherche et enregistré sur support numérique. Les données audionumériques ont été retranscrites intégralement et ensuite codifiées. Les thèmes de l'entrevue ont été repris et analysés par codification thématique (Corbin & Strauss, 2008).

Instruments de mesure

Informations générales. Questionnaire descriptif qui vise à recueillir des informations personnelles sur les participants : âge, niveau scolaire, situation familiale, nombre d'enfants et services reçus pendant l'enfance et l'adolescence.

Expérience à l'école. Inspiré de l'enquête auprès des jeunes en transition (EJET) Cycle 1 (Statistique Canada, 2001) et de Janosz et Leblanc (1996), ce questionnaire comprend originellement 20 questions portant sur la vision de l'école, l'importance des études, les notes et les différents niveaux atteints selon la matière, fréquentation scolaire, cheminement actuel et passé, le rendement scolaire, l'engagement et les aspirations. Aux fins de cette étude, dix questions ont été retenues : la question en lien avec le fait d'avoir cessé ou non l'école avant l'obtention du diplôme secondaire a d'abord été retenue afin de différencier les décrocheuses des persévérantes. Ensuite, neuf questions traitant de l'opinion que les participants ont de leur dernière année au secondaire (par exemple : « Il était difficile de se faire des amis à mon école »; « La plupart de mes enseignants ne s'intéressaient pas vraiment à moi », etc.) ont également été sélectionnées. Ces neuf questions étaient répondues sur une échelle de type Likert en quatre points (1 = tout à fait en désaccord; 2 = en désaccord; 3 = d'accord; 4 = tout à fait d'accord). Puisque les scores relatifs aux questions formulés négativement ont été inversés, un score élevé à

cette échelle indique une expérience scolaire positive (plus le score est élevé, plus l'expérience est de qualité, plus le score est faible, plus l'expérience est de mauvaise qualité). Fortin, Royer, Potvin et Marcotte (2001) ont également utilisé ce questionnaire dans leur recherche sur la réussite scolaire et l'adaptation des élèves à risque de décrochage.

Estime de soi. L'estime de soi est mesurée à partir d'une version française du Self-Description Questionnaire (SDQ-II) (Marsh & MacDonald-Holmes, 1990) qui comprend, à l'origine, 11 échelles. Le SDQ-II présente une excellente validité de construit (α entre .85 et .95) et a été validé auprès de plusieurs populations (Guérin, Marsh, & Famose, 2003). Ce questionnaire compte dix questions répondues sur une échelle de type Likert en six points. Il demande aux participants de porter un regard sur eux-mêmes en cochant la case la plus appropriée pour eux (par exemple : « somme toute, j'ai beaucoup de raisons d'être fier de moi »; « j'ai le sentiment que ma vie n'est pas très utile », etc.). Parmi les échelles de l'instrument SDQ-II, celle de l'estime de soi est la plus fortement corrélée au concept de soi général et sa validité interne s'avère bonne avec un coefficient de .87 (Guérin *et al.*, 2003).

Indice de détresse psychologique. Ce questionnaire est une version abrégée du IDPESQ-29. En effet, l'IDPESQ-14 (Indice de détresse psychologique de l'Étude de santé Québec, Prévile, Boyer, Potvin, Perrault, & Légaré, 1992) est composé de 14 items qui examinent quatre facteurs; la dépression (6 items), l'anxiété (2 items), l'irritabilité (4 items) et les problèmes cognitifs (2 items). Dans ce questionnaire d'auto-évaluation, les participants doivent identifier sur une échelle de 1 (jamais) à 4 (très souvent) à quelle fréquence ils ont éprouvé divers symptômes au cours des deux dernières semaines. À titre d'exemple: se sentir seul, désespéré, irrité, nerveux

ou ennuyé. Prévile *et al.* (1992) ont rapporté un coefficient de cohérence interne de 0,89 pour l'ensemble des 14 items.

Entrevue semi-dirigée (deuxième temps de mesure). Inspirée en partie des questions de l'EJET (2001), cette entrevue portait sur les changements survenus depuis la collecte initiale ainsi que sur leurs expériences subjectives de leur passage au CEA. Pour cette étude, seulement la question suivante a été retenue : « j'aimerais t'entendre sur ta perception du fonctionnement de l'école aux adultes, en comparaison au fonctionnement de ton école secondaire ? ».

Démarche analytique

Afin d'atteindre les objectifs fixés par cette étude, une analyse factorielle préliminaire a été conduite pour réduire les dimensions du questionnaire « Expérience à l'école ». Ensuite, des analyses de nature associatives (ANOVA, corrélations) ont été effectuées pour vérifier les liens existant entre les relations passées avec les enseignants, les relations passées avec les pairs et l'estime de soi et la détresse psychologique actuelles. Ensuite, nous avons vérifié le lien entre le décrochage du secondaire et les relations avec les pairs et les enseignants. Finalement, pour répondre à la troisième question de recherche, des analyses qualitatives par codification thématique (Corbin & Strauss, 2008) ont été réalisées sur les données (verbatim) issues des entrevues du deuxième temps de mesure. Ainsi, il a été possible de mettre en lumière les perceptions des jeunes femmes quant aux différences entre l'école secondaire et l'école des adultes.

Résultats

Les résultats sont décrits en trois sections. La première présente l'analyse factorielle préliminaire effectuée pour réduire les dimensions du questionnaire « Expérience à l'école ». La seconde rapporte les analyses corrélationnelles et les analyses de variances réalisées pour répondre aux deux premières questions de recherche soient : 1) Quels liens existe-t-il entre les expériences relationnelles au secondaire et l'ajustement psychologique actuel des jeunes femmes inscrites au CEA? 2) Existe-t-il une relation entre les expériences relationnelles passées des jeunes femmes et le fait de persévérer ou de raccrocher au CEA? La troisième section présente les résultats relatifs à la dernière question de recherche : 3) Comment les jeunes décrivent-elles les différences entre le secteur jeune et le secteur adulte en matière d'expériences relationnelles?

Analyses préliminaires : analyse factorielle sur l'instrument de mesure « Expérience à l'école »

Les items mesurant les expériences scolaires ont été soumis à une analyse factorielle exploratoire (extraction par factorisation en axes principaux avec rotation Varimax et normalisation de Kaiser), avec un critère de saturation factorielle de 0,30 dans la matrice des types. Les scores des items formulés négativement ont été inversés avant de procéder aux analyses. Pour cette étude, les sept items du questionnaire qui étaient liés aux expériences relationnelles ont été retenus. La solution factorielle finale des expériences relationnelles à l'école est présentée au Tableau 2. La solution factorielle permet de dégager deux facteurs qui rendent compte de 56,4 % de la variance totale du questionnaire. L'indice KMO est de 0,809 et le coefficient de consistance interne est de 0,793 ce qui indique que les corrélations entre les items sont de bonne qualité (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1998). Le premier facteur (4 items, valeur propre 3,651) regroupe les items mesurant les relations avec les enseignants (opinion des

jeunes femmes sur les relations qu'elles ont entretenues avec leurs enseignants). Le second facteur (3 items, valeur propre 1,420) rassemble les questions en lien avec les relations avec les pairs (opinion des jeunes femmes concernant leurs relations avec les ami(e)s). À noter qu'il y a présence d'une variable complexe dont les réponses reflètent à la fois les deux concepts (relations avec les enseignants et relations avec les pairs). Nous avons choisi de maintenir cet item dans l'analyse en le jumelant au facteur avec lequel il était le plus fortement représenté (relations avec les pairs). Les scores générés pour ces deux facteurs ont été utilisés pour les analyses subséquentes.

Insérer Tableau 2 ici

Les expériences relationnelles au secondaire, l'ajustement psychologique actuel des jeunes femmes et le fait de persévérer ou de raccrocher au CEA

En lien avec le premier objectif, les associations existant entre les relations avec les enseignants, les relations avec les pairs, l'estime de soi et la détresse psychologique ont été vérifiées grâce à des analyses corrélationnelles. Les résultats révèlent que les variables sont toutes corrélées les unes aux autres selon, pour la plupart, un degré d'association moyen (Cohen, 1988). Le tableau 3 présente les résultats des associations entre les variables. Les analyses montrent que les deux composantes des expériences relationnelles passées à l'école secondaire (relations avec les enseignants et relations avec les pairs) sont liées négativement entre elles ($r(185) = -0,397$ $p < 0,01$). Des associations négatives sont également notées entre les relations avec les enseignants et la détresse psychologique ($r(185) = -0,302$ $p < 0,01$), les relations avec les pairs et l'estime de soi ($r(185) = -0,284$ $p < 0,01$) et l'estime de soi et la détresse psychologique ($r(183) = -0,418$ $p < 0,01$). De plus, les relations avec les enseignants sont

positivement corrélées avec l'estime de soi ($r(185) = 0,189$ $p < 0,01$). Finalement, les relations avec les pairs et la détresse psychologique sont liées positivement entre elles ($r(183) = 0,264$ $p < 0,01$).

Insérer Tableau 3 ici

Dans un deuxième temps, une analyse de variance (ANOVA) a été effectuée sur les deux facteurs des expériences scolaires passées (relations avec enseignants et relations avec pairs) et le fait d'avoir cessé ou non l'école secondaire avant l'obtention d'un premier diplôme. Au tableau 4, les comparaisons de moyennes indiquent que les jeunes femmes qui ont décroché du secondaire et celles qui ont poursuivi directement au secteur adulte se différencient significativement quant aux scores des relations avec les enseignants et des relations avec les pairs. En effet, les décrocheuses obtiennent des scores plus faibles en lien avec les relations avec les enseignants comparativement avec celles qui persévèrent, mais présentent des scores plus élevés en ce qui a trait aux relations avec les pairs. L'examen de la taille de l'effet (η^2) indique que la différence entre les deux groupes de jeunes femmes est considérée comme moyenne (Cohen, 1988).

Insérer Tableau 4 ici

Les différences entre le secteur jeune et le secteur adulte en matière d'expériences relationnelles

Dans un troisième temps, pour illustrer les propos des jeunes femmes en regard de leur perception face à leur CEA comparé à leur école secondaire, les données recueillies par une entrevue téléphonique ont été analysées par codification thématique (Corbin & Strauss, 2008).

Plus spécifiquement dans le cadre de la présente étude, les réponses à la question : « j'aimerais t'entendre sur ta perception du fonctionnement de l'école aux adultes, en comparaison au fonctionnement de ton école secondaire ? » ont fait l'objet d'analyse. Les verbatim obtenus des entrevues révèlent des différences de perceptions importantes face au secteur jeune et au secteur adulte à l'égard de plusieurs thèmes distincts. D'ailleurs, 80,4 % des répondantes ont déclaré avoir apprécié davantage le mode de fonctionnement des CEA comparé à celui de leur école secondaire. Dans cette étude, seuls les extraits pour les thèmes des relations avec les enseignants et les pairs seront présentés afin de permettre de mieux contraster ces expériences avec celles vécues au secondaire.

Relations avec les enseignants. L'analyse des verbatim reflète la nature des relations que les étudiantes entretiennent avec leurs enseignants du secteur adulte. Elles semblent entrer en relation avec eux pour des raisons instrumentales (aide directe). Cependant, au-delà de cette fonction utilitaire, les extraits des verbatim mettent également en lumière que des conditions particulières doivent être présentes pour qu'elles soient en mesure d'apprécier le travail des enseignants et sentir que l'aide reçue leur soit bénéfique. Aux CEA, l'enseignement individualisé, le nombre restreint d'étudiants dans les classes, la disponibilité et le soutien des enseignants semblent être des éléments clés qui favorisent les rapports élève-enseignant et qui contribuent à une perception positive de l'école. Ces éléments semblent aussi avoir des répercussions positives sur la réussite scolaire des étudiantes.

« À l'école secondaire, tu es moins encadré parce qu'il y a beaucoup plus d'élèves en classe. À l'école aux adultes, c'est plus facile d'aller voir notre professeur pour poser des questions. Ils prennent le temps de t'expliquer, ce qu'ils ne font pas au secondaire parce que les classes sont bondées. »

Annie, 17 ans

« Aux adultes, les profs sont toujours là pour t'écouter et répondre à tes questions. Ce n'est vraiment pas comme à la polyvalente. Ils ont du temps à consacrer à leurs étudiants. J'ai vraiment aimé ça. »

Judith, 19 ans, mère d'un enfant

« Tu l'as quand même l'aide dans une école régulière. Moi, par expérience, je sais que j'avais de l'aide, mais pas l'aide dont j'avais besoin. Au centre des adultes, j'allais voir quelqu'un et on me donnait l'aide que j'avais besoin. »

Mélissa, 21 ans

« J'avais beaucoup de difficultés dans les matières. Quand je suis arrivée aux adultes, c'était du travail individuel mais on avait l'encadrement du professeur et on était beaucoup aidé. Moi, ça m'a facilité la tâche. J'avais des meilleures notes aux adultes. »

Sonia, 22 ans

« Je trouve que la plupart des jeunes qui retournent aux adultes ont des meilleures notes qu'au secondaire. Au secondaire, le professeur va à un rythme et les élèves n'ont pas le choix de suivre. Ceux qui ont plus de difficultés, ils ont de la misère à s'adapter. Tandis qu'aux adultes, ils ont plus de temps et l'enseignement est plus personnalisé. »

Audrey, 23 ans

Relations avec les pairs. Les propos des jeunes femmes font ressortir peu de différences, d'un secteur à l'autre, en ce qui a trait aux relations avec les pairs. Cependant, pour les étudiantes qui ont vécu des expériences difficiles avec les pairs au secteur jeune, la maturité de la population qui fréquente les CEA semble être une caractéristique qui facilite leurs relations interpersonnelles et leur intégration au sein de ces milieux. De plus, il semble que cette caractéristique joue un rôle majeur dans la poursuite de leurs études dans les CEA.

« Au primaire, j'étais victime d'intimidation. Depuis que je suis aux adultes, il n'y plus de problèmes. Les élèves sont plus matures. Tu ne te fais pas baver et tu fais tes affaires. »

Jenny, 18 ans

« Au niveau académique, j'avais pas de difficulté. Moi j'ai décroché de l'école à cause je me faisais écœurer à l'école. Aux adultes, puisque j'étais de soir, ce que j'aimais c'est qu'on était juste des adultes matures. Il n'y avait pas de petits jeunes qui étaient là pour niaiser comme à la polyvalente. »

Karine, 21 ans, mère de deux enfants

« Au niveau secondaire, j'étais plus séparée, j'étais plus dans mon coin et je ne m'intégrais pas. »

Sonia, 22 ans

« Au secondaire, si tu ne rentres pas dans le moule, t'es sûre de décrocher. Moi, je n'étais pas dans le moule. Je n'avais pas de liens avec les autres étudiants, mais vraiment zéro. En plus, il n'y avait pas de support de la part des professeurs là-dedans. Côté note c'était excellent, mais côté psychologique et social, c'étaient zéro. »

Judith, 19 ans, mère d'un enfant

Par ailleurs, les extraits de verbatim ci-dessous mettent en évidence qu'au secteur adulte, les étudiantes semblent se concentrer davantage sur les études que sur la construction d'amitié.

« La plupart des gens qui sont aux adultes ont décidé par eux-mêmes d'aller là pour finir leur diplôme. Aux adultes, c'est très autonome et vraiment chacun pour soi. Je n'avais pas besoin de nouer des liens avec personne. »

Karine, 21 ans, mère de deux enfants

« C'est sûr que c'est pas mal différent parce que j'avais vieilli entre temps. J'étais plus là pour mes études que pour le côté social. »

Josée, 21 ans, mère d'un enfant

« Moi, je suis pas à l'école des adultes pour me faire des amis. »

Claudine, 22 ans

« Au secondaire, c'est plus un endroit où on passait le temps. Je trouvais ça cool d'aller rejoindre mes amis. Aux adultes, on se sent plus «adulte». L'ambiance est différente. »

Sarah, 20 ans, mère d'un enfant

Certaines étudiantes relatent toutefois que leurs expériences au secteur adulte aurait été différente en l'absence de relations d'amitié.

« C'est dur quand tu es toujours tout seul, surtout pour les pauses, les dîners. Ça aide d'avoir des amis pour se sentir moins seule. »

Maggie, 18 ans

Discussion

Trois questions ont guidé cette recherche. La première concernait la nature des associations entre les relations passées avec les enseignants et celles avec les pairs, l'estime de soi et la détresse psychologique actuelles des jeunes femmes aux CEA. Les résultats confirment

l'existence de liens entre l'ensemble de ces variables. Les deux composantes des expériences relationnelles au secondaire (avec les enseignants et avec les pairs) sont des variables qui semblent jouer un rôle dans l'ajustement psychologique actuel des étudiantes qui fréquentent les CEA. Le fait d'avoir entretenu des relations de qualité avec les enseignants du secondaire serait lié à une meilleure estime de soi et à moins de symptômes de détresse psychologique au secteur adulte. Ces résultats vont dans le même sens que ceux des études menées au secteur jeune qui reconnaissent l'influence des enseignants sur le développement de l'estime de soi (Jendoubi, 2002; Rousseau *et al.*, 2009b; Fallu & Janosz, 2003) et de la détresse émotionnelle des élèves du secondaire (Needham, Crosnoe, & Muller, 2004). Cependant, deux constats étonnants se dégagent des résultats de l'étude. D'une part, on note un lien négatif entre les relations avec les pairs et l'estime de soi, et d'autre part, un lien positif entre les relations avec les pairs et la détresse psychologique. Le groupe d'amis au secondaire semble donc être lié négativement à certains facteurs de l'ajustement psychologique des jeunes femmes. Certaines recherches suggèrent plutôt que l'adhésion à un groupe de pairs et le soutien des amis en milieu scolaire produiraient un effet bénéfique sur l'estime de soi des étudiants (Audas & Willms, 2001; Bélanger *et al.*, 2007) et que par ailleurs, le rejet par les pairs représenterait un facteur de risque de symptômes dépressifs chez les adolescents (Garber & Flynn, 2001). À cet égard, les études de Gaudet (2005) et de La Greca et Harrison (2005) mentionnent que les relations avec les amis peuvent influencer certains facteurs d'ajustements psychologiques à l'âge adulte selon la nature positive ou négative de ces relations. En raison de l'échantillon à l'étude, soit des jeunes femmes qui ont cumulé des retards scolaires ou décroché, il est possible de croire qu'une portion de jeunes répondantes fréquentaient davantage des pairs potentiellement décrocheurs au secondaire (Janosz *et al.*, 1997) et par le fait même, que ces fréquentations ont pu nuire à leur ajustement psychologique. Une étude de Prinstein et La Greca (2002) appuie cette hypothèse chez les

adolescents en soulevant que les jeunes qui s'associent à des groupes de pairs déviants auraient une plus faible estime de soi et une plus grande détresse psychologique que les jeunes qui se joignent à des groupes de pairs « normaux ». Notons également l'association négative entre les deux composantes des expériences relationnelles au secondaire (relations avec enseignants et relations avec pairs), qui peut s'expliquer, une fois de plus, par la nature des relations que les jeunes femmes pourraient avoir entretenu à l'école secondaire. Selon Janosz *et al.* (1997), le fait de côtoyer des décrocheurs ou des jeunes à risque de décrocher pourrait nuire à l'engagement et à l'implication scolaire et, conséquemment aux rapports avec les enseignants. Dans leur étude, Bowlby et McMullen (2002) soulèvent que les décrocheurs sont plus susceptibles de s'absenter des cours et d'entretenir des relations plus difficiles avec leurs enseignants. Ce genre de comportements peut être grandement influencé par le réseau social que côtoie l'adolescente (Berndt, Hawkins, & Jiao, 1999). Finalement, la relation négative qui existe entre la détresse psychologique et l'estime de soi corrobore le fait que l'estime de soi serait perçue comme l'une des ressources psychosociales permettant de prévenir la détresse psychologique (Ayotte, Fournier, & Riberdy, 2009; Dumont, Leclerc, & McKinnon, 2009).

La deuxième question de recherche portait sur la relation entre les expériences relationnelles passées à l'école et la décision de décrocher du secondaire. Les analyses de variance montrent que les jeunes femmes qui ont décroché du secondaire obtiennent des scores plus faibles en lien avec les relations avec les enseignants du secteur jeune comparativement avec celles qui ont poursuivi directement dans un CEA. La taille de l'effet supérieur à .06, nous informe que la différence observée entre le groupe de décrocheuses et le groupe de persévérantes est significatif, donc pas seulement due au hasard (Cohen, 1998). Ces résultats viennent appuyer les données sur le décrochage scolaire qui stipulent que les décrocheurs maintiennent des

relations problématiques avec leurs enseignants (Allaire *et al.*, 2005; Hymel & Ford, 2004; Lessard *et al.*, 2007; Rousseau *et al.*, 2009b) et que les persévérants entretiennent plutôt des relations de qualité (Espinosa, 2003; Rousseau *et al.*, 2009b; Fortin *et al.* 2004). Les secondes analyses montrent que les décrocheuses obtiennent des scores plus élevés en ce qui concerne les relations qu'elles ont entretenues avec leurs ami(e)s au secondaire, si on les compare aux persévérantes qui sont passées directement du secteur jeune au secteur adulte. Premièrement, ce résultat fait ressortir que certaines jeunes femmes, même si elles ont des ami(e)s au secondaire, décrochent du secondaire avant l'obtention d'un premier diplôme. La nature positive des relations n'est pas automatiquement un facteur de protection dans une trajectoire scolaire et personnelle. Ainsi, il est possible qu'une proportion d'étudiantes fréquente des pairs pouvant nuire à leur implication scolaire (décrocheurs, déviants) (Janosz *et al.*, 1997). Deuxièmement, ce résultat souligne également que pour les persévérantes, des relations de moins bonne qualité avec leurs pairs au secteur jeune, les amènent à changer de milieu scolaire dès qu'il est possible pour elles de le faire. Dans ce dernier cas, l'accessibilité à un milieu éducatif différent et valorisant représenterait un moment décisif pour ces jeunes femmes qui s'adaptent mieux dans un contexte scolaire d'adultes (Scanlon & Mellard, 2002).

À cet égard, les réponses à la dernière question de recherche mettent en évidence que les étudiantes fréquentant les CEA perçoivent ce milieu comme une avenue prometteuse à leur réussite scolaire. En effet, la grande majorité des femmes interrogées (80,4 %) ont mentionné préférer l'organisation des services et le mode de fonctionnement des CEA comparé à ceux offerts aux secteurs jeunes. Les verbatim obtenus des entrevues reflètent les expériences positives des jeunes femmes au sein de ces milieux scolaires. L'approche plus personnalisée, la disponibilité des enseignants et le nombre réduit d'élèves dans les classes permettent aux

étudiantes d'obtenir plus facilement l'aide directe dont elles ont besoin. En réalité, c'est souvent pour des raisons instrumentales que les étudiants décident d'entrer en relation avec leurs enseignants (Cournoyer, 2008). Il semble que les différents CEA offrent une structure qui permet d'actualiser ce type de soutien pour celles qui n'y parviennent pas dans un modèle régulier. L'apport des enseignants du secteur adulte n'est pas négligeable dans la réussite de ces jeunes femmes tant sur le plan scolaire que sur le plan du développement personnel (Bélanger *et al.*, 2007). Les répondantes de notre étude relatent effectivement l'aide reçue et l'écoute des enseignants comme facteurs positifs à leurs expériences scolaires au secteur adulte. Pour plusieurs, ce milieu leur a permis de vivre une première expérience de réussite sur le plan scolaire. Le fait de vivre du succès au plan scolaire peut contribuer à augmenter leur confiance en soi et leur estime de soi (Bandura, 1997; Jendoubi, 2002; Martinot, 2001). Il peut donc être réaliste de croire que le fonctionnement des CEA peut également jouer un rôle important dans l'ajustement psychologique des jeunes femmes en influençant les perceptions qu'elles ont d'elles-mêmes quant à leurs compétences et leurs possibilités de réussir. Finalement, les réponses des jeunes femmes à la question de départ ont montré que les pairs qui fréquentaient les CEA pouvaient également collaborer au succès de leurs expériences scolaires par leur maturité et leur respect. D'ailleurs, celles qui décident de passer directement du secteur jeune au secteur adulte nomment que les caractéristiques des étudiants justifient, entre autres, cette décision (Rousseau *et al.*, 2010). Plusieurs répondantes ont mentionné qu'en CEA, l'accent était davantage mis sur les études et moins sur la recherche d'amitié. Ce constat rejoint les résultats de Poirier (2007) qui soulignent que le souci lié à la qualification est le premier motif qui pousse les étudiants à poursuivre leurs études à l'éducation des adultes. Toutefois, bons nombres d'entre elles ont également souligné l'importance de ne pas se sentir seule à l'intérieur des heures de classe. La présence rassurante des autres étudiants a également été soulignée dans l'étude de Cournoyer

(2008) portant sur les étudiants au collégial. Il est intéressant de constater que même chez les collégiens, cette présence rassurante se manifeste comme une fonction palliative pour contrer l'isolement (Cournoyer, 2008). Dans notre étude, certaines étudiantes ont vécu une première expérience positive sur le plan relationnel au secteur adulte en disant se sentir davantage acceptées par les autres adultes en formation. La peur d'être à nouveau marginalisés empêche malheureusement certains adultes à retourner sur les bancs d'école (Lavoie *et al.*, 2004).

Conclusion

Les résultats de cette étude mettent en lumière les liens qui existent entre les relations vécues au secondaire avec les enseignants et avec les pairs, l'estime de soi et la détresse psychologique actuelles chez les jeunes femmes qui fréquentent les CEA. Considérant que plusieurs étudiantes aux prises avec des difficultés scolaires poursuivent ou raccrochent dans les CEA (MELS, 2010), il s'avérerait pertinent de s'interroger sur l'influence de ces milieux, particulièrement en ce qui touche la capacité de répondre aux besoins relationnels des étudiantes et de les faire cheminer vers la réussite. Peu d'études ont examiné l'impact des expériences scolaires au secteur jeune sur l'ajustement psychologique des étudiantes au moment où elles fréquentent une école du secteur adulte. Après avoir dégagé les deux facteurs des expériences scolaires, nous pouvons admettre que les expériences relationnelles vécues avec les enseignants et les pairs au secondaire sont associés à l'adaptation psychologique actuelle des étudiantes ainsi qu'au fait de persévérer ou de raccrocher aux CEA. À l'instar de cette recherche, qui s'inscrit dans une étude plus vaste de Marcotte *et al.* (2010), les résultats mettent en évidence que la plupart des étudiantes qui intègrent les différents CEA jouissent d'expériences relationnelles positives au sein de ces milieux éducatifs comparés à leurs expériences vécues au secteur jeune. Les résultats de cette étude peuvent s'intégrer aux propositions de nouvelles avenues

d'intervention pour les différents acteurs engagés dans la réussite éducative des jeunes femmes. Pour ce faire, il importe de considérer les différences de genre notamment sur le plan de l'ajustement psychologique et de la socialisation des hommes et des femmes. À ce propos, le rôle joué par les enseignants et les pairs n'est pas à négliger considérant que ces acteurs déterminent en grande partie la qualité des expériences perçues au sein des milieux scolaires. Des conditions sont par contre nécessaires pour permettre l'émergence de relations positives entre les différents acteurs. Cette réalité nécessite de soutenir et d'outiller les enseignants dans leurs interventions auprès des jeunes femmes en considérant leur vulnérabilité face aux difficultés intériorisées ainsi que la valeur qu'elles accordent aux relations interpersonnelles.

En dernier lieu, cette étude alloue une place majeure aux jeunes femmes qui fréquentent les écoles de secondes chances en se basant uniquement sur leur perception. Tout en étant riches d'informations, les données subjectives recueillies peuvent difficilement être généralisées à l'ensemble des étudiantes en CEA. En effet, les résultats pourraient être interprétés de différentes façons tenant compte que divers facteurs n'ont pas été considérés dans la présente étude. La détresse actuelle des jeunes femmes pourrait expliquer en partie le regard négatif porté sur leurs expériences relationnelles passées et avoir une influence directe sur leur estime de soi. La nature transversale et associative de cette étude ne permet en aucun cas d'affirmer que les relations interpersonnelles sont nécessairement la cause d'expériences scolaires négatives ayant un impact sur l'ajustement psychologique actuel, s'agissant ici que d'une hypothèse. Tout de même, les résultats nous éclairent sur une réalité perçue par des jeunes femmes qui ont vécu des expériences scolaires autant au secteur jeune qu'au secteur adulte. De plus, leur perception actuelle du secteur adulte semble favorable malgré certaines difficultés intériorisées. Il serait fort intéressant d'avoir une mesure de comparaison de l'ajustement psychologique des étudiantes pour illustrer la

contribution de ces milieux éducatifs. Il serait également pertinent de reconduire cette étude dans d'autres CEA du Québec afin d'obtenir un échantillon davantage représentatif de la population québécoise féminine qui fréquente ces milieux de formation. Bref, les CEA doivent faire l'objet de futures recherches afin de maximiser le potentiel de ces milieux qui peuvent offrir une expérience positive qui marquera la vie de plusieurs jeunes femmes en plus de contribuer à diminuer le risque d'inadaptations psychologiques durables.

Références

- Allaire, G., Michaud, J., Boissonneault, J., Côté, D., & Diallo, P. (2005). *Le décrochage au secondaire en Ontario français : Le point de vue des jeunes*. (Rapport de recherche). Institut franco-ontarien. Université Laurentienne. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/parents/schoolleaversf.pdf>
- Archambault, I., & Janosz, M. (2006). L'engagement des garçons et des filles : analyse comparative des résultats de recherche empiriques. *Revue de Psychoéducation*, 36(1), 81-107.
- Audas, R., & Willms, J. D. (2001). *Engagement scolaire et décrochage : perspective de la trajectoire de vie*. Rapport de recherche sur l'enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes. Direction générale de la recherche appliquée et Politique stratégique. Développement des ressources humaines Canada : Ottawa.
- Ayotte, V., Fournier, M., & Riberly, H. (2009). *Enquête sur le bien-être des jeunes Montréalais - La détresse psychologique des enfants et des adolescents montréalais... l'expression de différentes réalités?* (Rapport thématique no 2). Montréal, Québec: Agence de la santé et des services sociaux de Montréal Repéré à http://publications.santemontreal.qc.ca/uploads/tx_asssmpublications/978-2-89494-858-3.pdf
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of control*. New York : Freeman.
- Bélanger, P., Carignan-Marcotte, P., & Staiculescu, R. (2007). *La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base*. Rapport de recherche. Montréal: Centre interdisciplinaire de recherche/développement sur l'éducation permanente. Université du Québec à Montréal. Repéré à [http://www.fqrsq.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-PaulBelanger\(1\).pdf](http://www.fqrsq.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-PaulBelanger(1).pdf)

- Berndt, T. J., Hawkins, J. A., & Jiao, Z. (1999). Influences of friends and friendships on adjustment to junior high school. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(1), 13-41.
- Bourdon, S., Charbonneau, J., Cournoyer, L., & Lapostolle, L. (2007). Famille, réseaux et persévérance au collégial, rapport de recherche. *Phase 1*. Sherbrooke .
- Bowlby, J. W., & McMullen, K. (2002). *À la croisée des chemins : Premiers résultats pour la cohorte des 18 à 20 ans de l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET)*. Hull, Qc.: Gouvernement du Canada.
- Bowlby, J. W. (2005). *Taux de décrochage provinciaux – Tendances et conséquences, Questions d'éducation*. Statistique Canada. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/2005004/8984-fra.htm>
- Cohen, J. (1988). Set correlation and contingency tables. *Applied Psychological Measurement*, 12(4), 425-434.doi:10.1177/014662168801200410
- Conseil supérieur de l'Éducation. (2002). *La gouvernance de l'éducation: priorités pour les prochaines années*. Ste-Foy, Québec: Le Conseil. Repéré à <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/RapportsAnnuel/rappan02.pdf>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA US: Sage Publications, Inc.
- Cournoyer, L. (2008). *L'évolution de la construction du projet professionnel de collégiennes et de collégiens lors des 18 premiers mois d'études : le rôle des relations sociales* (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke). Repéré à <http://www.uquebec.ca/capres/docs/Construction-projet-professionnel-USherbrooke.pdf>
- Dominicé, P. (2002). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Hartmattan.
- d'Ortun, F. (2009). La persévérance jusqu'au diplôme du secondaire des 16-25 ans inscrits en zones urbaine et rurale dans les centres de formation générale aux adultes. Dans N.

Rousseau (dir.), *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires*, (p. 77-100). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Dubet, F. (2007). *L'expérience sociologique*. Paris : La Découverte, collection Repères.

Dubet, F., & Martucelli, D. (1996). *À l'école*. Sociologie de l'expérience scolaire. Paris : Seuil, collection L'épreuve des faits.

Dubet, F., & Martucelli, D. (1998). Sociologie de l'expérience scolaire. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 27, 169-187.

Dumont, M., Leclerc, D., & McKinnon, S. (2009). Évolution temporelle du stress, du rendement scolaire et des ressources psychosociales selon cinq profils de détresse psychologique d'adolescents. Dans N. Rousseau (dir.), *Enjeux et défis associés à la qualification : La quête d'un premier diplôme d'études secondaires* (p. 125-149). Montréal, Qc.: Presses de l'Université du Québec.

Ellenbogen, S., & Chamberland, C. (1997). The peers relations of dropouts: comparative study of at-risk and not at-risk youths. *Journal of Adolescence*, 20, 355-366.

Espinosa, G. (2003). *L'affectivité à l'école*. Paris : Presses universitaires de France.

Fallu, J.-S., & Janosz, M. (2003). La qualité des relations élèves-enseignants à l'adolescence: un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de Psychoéducation*, 32(1), 7-29.

Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., & Marcotte, D. (2001). Revue des facteurs de risque et de protection concernant l'adaptation sociale des adolescents à l'école. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 14(2), 93-120.

Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue Canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231.

- Garber, J., & Flynn, C. (2001). Vulnerability to Depression in Childhood and Adolescence. Dans R.E. Ingram et J.M. Price (dir.). *Vulnerability to psychopathology. Risk across the lifespan* (p. 175-225). New York: The Guilford Press.
- Gaudet, S. (2005). Responsabilité et identité dans les parcours d'entrée dans l'âge adulte: Qu'est-ce que répondre de soi à l'âge adulte? *Revue Canadienne de sociologie et d'anthropologie*, 42(1), 25-50.
- Guérin, F., Marsh, H. W., & Famose, J.-P. (2003). Construct validation of the Self-Description Questionnaire II with a French sample. *European Journal of Psychological Assessment*, 19(2), 142-150. doi:10.1027//1015-5759.19.2.142
- Hair, Jr., J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L., & Black, W.C. (1998). *Multivariate Data Analysis*, (5th Edition). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Hymel, S., & Ford, L. (2004). Diplomation et succès scolaire : l'impact de la compétence socioémotive précoce. Dans Tremblay R-E, Barr R-G, Peters RDeV (dir). *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur Internet]. Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants; 2004:1-8. Repéré à <http://www.enfantencyclopedia.com/documents/Hymel-FordFRxp.pdf>
- Institut de la statistique Québec. (2011). *Effectifs scolaires, diplômés et indicateurs de l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/donstat/societe/education/index.htm>
- Janosz, M., & LeBlanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue Canadienne de Psycho-Education*, 25(1), 61-68.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), 733-762.

Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : Perspective Nord-Américaine.

Enjeux, (122), 105-127.

Jendoubi, V. (2002). *Estime de soi et éducation scolaire : évaluation de la rénovation de l'enseignement primaire*. Document de travail n°3, Genève : Service de la recherche en éducation. Repéré à <http://www.comportement.net/publications/estime/estime04.PDF>

La Greca, A.M., & Harrison, H.M. (2005). Adolescent peer relations, friendships, and romantic relationships : do they predict social anxiety and depression? *Journal of clinical and adolescent psychology*, 34(1), 49-61.

Lan, W., & Lanthier, R. (2003). Changes in students' academic performance and perceptions of school and self before dropping out of schools. *Journal of eEducation for students Students placed at risk*, 8(3), 309-332.

Lannegrand-Willems, L., & Bosma, H. A. (2006). Identity development-in-context: The school as an important context for identity development. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 6(1), 85-113.doi:10.1207/s1532706xid0601

Lavoie, N., Levesque, J.Y., Aubin-Horth, S., Roy, L., & Roy, S. (2004). *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel*. Rapport de recherche. Rimouski : Université du Québec à Rimouski, Les Éditions Appropriation.

Le Bastard Landrier, S. (2005) L'expérience subjective des élèves de seconde : influence sur les résultats scolaires et les vœux d'orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 34(2), 143-164. Repéré à <http://osp.revues.org/index368.html>

Lessard, A., Poirier, M., & Fortin, L. (2010). Student-teacher relationship: A protective factor against school dropout? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1636-1643.

- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, R., Marcotte, M., & Potvin, P. (2007) Cheminement de décrocheurs et de décrocheuses. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 647-662.
- Marcotte, J. (2004). *L'influence de la famille sur l'ajustement scolaire à l'adolescence*. (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec.
- Marcotte, J. Cloutier, L., Royer, É., Fortin, L., & Marcotte, D. (2005). L'évolution de l'implication parentale chez les élèves réguliers et les élèves en difficulté au cours des premières années du secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 47-67.
- Marcotte, J. (2009). Identity development and exploration and their psychosocial correlates in emerging adulthood: A portrait of youths attending adult education centers in Quebec. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 4(4), 279-287. doi:10.1080/17450120902923197
- Marcotte, J., Cloutier, R., & Fortin, L. (2010). *Portrait personnel, familial et scolaire des jeunes adultes émergents (16-24 ans) accédant aux secteurs adultes du secondaire : identification des facteurs associés à la persévérance et à l'abandon au sein de ces milieux scolaires*. Rapport de recherche. Québec: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Marcotte, J., & Ringuette, D. (2011). Étude exploratoire des liens entre l'identité et l'implication scolaire des jeunes de 18 à 24 ans en formation générale aux adultes. *Revue de psychoéducation*, 40(2), 229-248.
- Marsh, H. W., & MacDonald Holmes, I. W. (1990). Multidimensional Self-Concepts: Construct Validation of Responses by Children. *American Educational Research Journal*, 27(1), 89-117. doi:10.3102/00028312027001089
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483-502. Repéré à <http://www.erudit.org/revue/rse/2001/v27/n3/009961ar.pdf>

Ménard, J. (2009). *Savoir pour pouvoir: entreprendre un chantier national pour le persévérance*

scolaire. Rapport du groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au

Québec, 67 p. Repéré à http://www.fcsq.qc.ca/accueil/quoideneuf/savoir_pouvoir.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2004a). *Le cheminement des élèves, du*

secondaire à l'entrée l'université. Québec, Qc.: Gouvernement du Québec. Repéré à

http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Autres_doc/brochure_cheminement_scol.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2004b). *Programme d'aide pour favoriser le*

retour en formation des 16-24 ans : cahier de mise en oeuvre. Québec, Qc.:

Gouvernement du Québec. Repéré à [http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/16-](http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/16-24/pdf/miseenoeuvre.pdf)

[24/pdf/miseenoeuvre.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/16-24/pdf/miseenoeuvre.pdf)

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Pour... suivre son régime - Document*

d'information sur les articles du régime pédagogique de la formation générale des

adultes. Québec, Qc.: Gouvernement du Québec. Repéré à

<http://www.mels.gouv.qc.ca/DFGA/general/reglement/pdf/regime2006.pdf>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Statistiques de l'éducation-Enseignement*

primaire, secondaire, collégial et universitaire (Édition 2008). Québec, Qc.:

Gouvernement du Québec. Repéré à

[http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/StatEduc_200](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/StatEduc_2008.pdf)

[8.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/StatEduc_2008.pdf)

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009a). *Indicateurs de l'éducation-Éditions*

2009. Québec, Gouvernement du Québec. Repéré à

[http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/IndicateursEd](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/IndicateursEducation2009.pdf)

[ucation2009.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/IndicateursEducation2009.pdf)

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009b). *Les services éducatifs complémentaires en formation générale des adultes*. Québec, Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/FPT_FC/Educ_adultes_action_communautaire/ServicesEducatifsCompFGA.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *Indicateurs de persévérance et de réussite scolaires en formation générale des adultes*. Québec, Qc.: Gouvernement du Québec. Colloque TREAQFP 27 mai 2010. Repéré à <http://www.treaqfp.qc.ca/112/pdf/112f/B8.pdf>
- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2001). Relationships with teachers and bond with school: social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the schools*, 38(1), 25-41.
- Needham, B. L., Crosnoe, R., & Muller, C. (2004). Academic failure in secondary school: The inter-related role of physical health problems and educational context. *Social Problems*, 51(4), 569-586.
- Poirier, E. (2007). *La qualification des élèves à l'éducation des adultes: un passeport pour l'intégration socioprofessionnelle et la participation citoyenne* (Mémoire de maîtrise inédit). Université Laval.
- Potvin, P., Carignan, N., Audet, G., Bilodeau, A., & Deshaies, S. (2010). *L'expérience scolaire et sociale des jeunes d'origine immigrantes dans trois écoles de milieux pluriethiques et défavorisés de Montréal*. Rapport de recherche. Repéré à http://www.fqrsq.gouv.qc.ca/upload/editeur/5-RF_Volet_II_Expériences.pdf
- Prinstein, M.J., & La Greca, A.M. (2002). Peer crowd affiliation and internalizing distress in adolescence : A longitudinal follow-back study. *Journal of Research on Adolescence*, 12, 325-351.

- Préville, M., Boyer, R., Potvin, L., Perrault, C., & Légaré, G. (1992). *La détresse psychologique : détermination de la fiabilité et de la validité de la mesure utilisée dans l'enquête Santé Québec 1987*. Cahier de recherche. Québec.: Gouvernement du Québec.
- Rousseau, N., Dumont, M., Samson, G., & Myre-Bisaillon, J. (2009a). J'ai 16 ans et j'ai choisi l'école des adultes! Dans N. Rousseau (dir.), *Enjeux et défis associés à la qualification : La quête d'un premier diplôme d'études secondaires* (p. 9-28). Montréal, Qc.: Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., Deslandes, H., & Fournier, H. (2009b). La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *McGill Journal of Education*, 44(2), 193-211.
- Rousseau, N., Théberge, N., Berbevin, S., Tétreault, K., Samson, G., Dumont, M., et al. (2010). L'éducation des adultes chez les 16 à 18 ans La volonté de réussir l'école... et la vie! *Éducation et francophonie*, 38(1), 154-177. ACELF.CA
- Scanlon, D., & Mellard, D.F. (2002). Academic and participation profiles of school-age dropouts with and without disabilities. *Exceptional Children*, 68(2), 239-258.
- Statistique Canada. (2001). *Enquête auprès des jeunes en transition (EJET)*. Ottawa: Gouvernement du Canada. Repéré à http://www.statcan.gc.ca/cgi-bin/imdb/p2SV_f.pl?Function=getSurvey&SDDS=5058&lang=fr&db=imdb&adm=8&dis=2.
- Tyler, J. H., & Lofstrom, M. (2009). Finishing high school: Alternative pathways and dropout recovery. *The Future of Children*, 19(1), 77-103.doi:10.1353/foc.0.0019
- Verlaan, P., Déry, M., Beauregard, L-A., Charbonneau, M-N., & Pausé, R. (2006). *Recension des écrits sur l'efficacité des programmes d'intervention auprès des filles d'âge scolaire primaire présentant ou à risque de présenter des difficultés de comportement*. Rapport de

recherche. Université de Sherbrooke. Repéré à

[http://www.grise.ca/documents/publications/recension_efficacit_programmes_dinterventi
on_filles_du_primaire.pdf](http://www.grise.ca/documents/publications/recension_efficacit_programmes_dinterventi
on_filles_du_primaire.pdf)

Villemagne, C. (2009, juin). *Réussir son retour aux études pour de jeunes adultes*.

Communication présentée au colloque sur le passage à la vie autonome des jeunes en
difficulté. Des liens maintenant pour l'avenir, ENAP Montréal, Québec.

Zaidman, C. (1996). *La mixité à l'école*. Paris: L'Harmattan.

Tableau 1. *Profil des jeunes répondantes*

Moyenne d'âge	<i>m</i>	<i>é.t.</i>
Temps 1 (<i>n</i> = 202)	19,1	2,1
Temps 2 (<i>n</i> = 51)	19,4	2,1
Situation Temps 1	<i>n</i>	%
Groupe d'âge (<i>n</i> = 202)		
16-17	60	29,6
18-24	142	70,3
État civil (<i>n</i> = 200)		
Célibataire	148	73,3
Conjoint de fait	46	22,8
Mariée ou séparée	6	3,0
Avez-vous des enfants? (<i>n</i> = 201)		
Oui	29	14,4
Lieu de résidence (<i>n</i> = 202)		
Parents	125	61,9
Autre	77	38,1
Expérience de placement (<i>n</i> = 199)		
Oui	37	18,3
En classe spécialisée au secteur jeune (<i>n</i> = 199)		
Oui	68	33,7
Décrochage du secteur jeune avant le diplôme (<i>n</i> = 198)		
Oui	118	58,4

Situation Temps 2		
Poursuit études dans un CEA	17	33,3
Poursuit études post-secondaire (obtenu diplôme)	20	39,2
Ne fréquente aucun établissement de formation	14	27,4

Tableau 2. *Solution factorielle des expériences relationnelles passées*

Items	Relations enseignants	Relations pairs
Relations enseignants ($\alpha = 0,824$)		
Si j'avais besoin d'aide, mes enseignants me l'apportaient	0,783	
Mes enseignants étaient à l'écoute de ce que j'avais à dire	0,782	
Mes enseignants ne s'intéressaient pas à moi	0,750	
Si j'avais un problème, je pouvais parler à mes enseignants	0,560	
Relations pairs ($\alpha = 0,735$)		
Il était difficile de se faire des ami(e)s à mon école		0,929
L'école était un endroit où je me sentais comme une étrangère	0,363	0,547
J'avais des amis à l'école avec qui je pouvais parler de choses personnelles		0,481

Tableau 3. *Corrélations entre les variables des expériences relationnelles passées et l'ajustement psychologique présent*

Variables	1	2	3	4
1 Relations enseignants	1,00	-0,397**	0,189**	-0,302**
2 Relations pairs		1,00	-0,284**	0,264**
3 Estime de soi			1,00	-0,418**
4 Détresse psychologique				1,00

** . La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral)

Tableau 4. *Analyse de variance en fonction des groupes effectuée sur les variables des expériences relationnelles au secondaire*

	Décrocheuses		Persévérantes			
	n = 116		n = 77			
	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>F</i> (2,200)	<i>η</i> ²
Relations enseignants	10,73	3,04	12,34	2,79	13,75*	0,07
Relations pairs	6,38	2,87	5,14	2,01	10,74*	0,05

**p* < 0,05

POLITIQUE ÉDITORIALE

 [imprimer la page](#)

La *Revue de psychoéducation* privilégie la publication d'articles abordant l'une ou l'autre des principales dimensions des problèmes d'inadaptation psychosociale : description, étiologie, prévalence, prédiction, diagnostic et pronostic, intervention et évaluation de l'intervention. Les articles peuvent prendre la forme de recensions des écrits, d'études empiriques, d'expériences cliniques, d'études de cas ou de travaux théoriques.

Le numéro international normalisé des publications en série (I.S.S.N.) de la *Revue de Psychoéducation* est 0080-2492.

Depuis 1983, Les textes de la *RPE* sont indexés dans la base de données bibliographiques *Repère* : <http://repere.sdm.qc.ca/#focus>

DIRECTIVES AUX AUTEURS

1. Manuscrits inédits. La *Revue de psychoéducation* ne publie que des manuscrits originaux. Les manuscrits soumis ne doivent pas avoir été publiés ni proposés ailleurs durant la période de soumission à la *Revue de psychoéducation*. Les auteurs doivent faire parvenir le fichier de leur manuscrit en format **Word** et un exemplaire imprimé de ce dernier.

2. Langue de publication. La langue de publication de la *Revue de psychoéducation* est le français, à la qualité duquel le comité de rédaction attache, bien évidemment, une grande importance. Bien que les manuscrits *acceptés* fassent l'objet d'une révision éditoriale, celle-ci ne saurait atténuer la responsabilité des auteurs quant au niveau rédactionnel du texte soumis.

3. Format et normes de publication. Les articles doivent être écrits à double interligne, sur du papier 8,5 X 11 po (ou A4). La police utilisée devrait être Times New Roman 12 ou Arial 11. Le texte doit être aligné à gauche ou justifié. Les marges doivent être de 2,5 cm (1po) et les pages numérotées en haut à droite et de manière consécutive (la page titre étant la première). Les articles soumis doivent compter au maximum 35 pages, incluant les références et les tableaux. Toutes les pages doivent contenir un court entête (dérivé du titre) dans le coin supérieur droit. La présentation du texte, des tableaux, des figures et des références doit respecter les normes décrites dans le *Publication Manual of the American Psychological Association* (APA, 2010, 6e édition). Voir normes francisées : <http://www.bib.umontreal.ca/ED/disciplines/psychologie/references.htm>

4. Page titre. Celle-ci contient le titre (maximum 20 mots), noms et affiliations de tous les auteurs de même que l'adresse de correspondance, numéros de téléphone et de télécopieur, et adresse électronique de l'auteur responsable de la soumission du manuscrit. La page titre du fichier doit être envoyée séparément.

5. Page du résumé et mots-clés. Celle-ci doit inclure le titre de l'article en français et en anglais, un résumé (de 250 à 350 mots), avec trois à cinq mots-clés, un *abstract* de longueur analogue et autant de *keywords*.

6. Texte principal. Toute première ligne d'un paragraphe (sauf celui du résumé) doit avoir un alinéa de 1,25 cm (ou 1/2 po). Dans le cas des études empiriques, le texte doit être subdivisé en sections intitulées : Introduction, Méthodologie, Résultats, Discussion et Références. Il doit être dans tous le cas dépourvu de marques de révision.

7. Niveaux de titre (APA, 6e édition)

Niveau	Format	Exemple
1	Centré gras	Titre Texte : nouveau paragraphe, avec un alinéa de 1,25 cm.
2	Aligné à gauche ou justifié, gras	Titre Texte : nouveau paragraphe, avec un alinéa de 1,25 cm.
3	Aligné à gauche ou justifié, alinéa de 1,25 cm., gras, point final	Titre. Le texte suit le point.
4	Aligné à gauche ou justifié, alinéa de 1,25 cm., gras, italique point final	<i>Titre.</i> Le texte suit le point.
5	Aligné à gauche ou justifié, alinéa de 1,25 cm., italique, point final	<i>Titre.</i> Le texte suit le point.

8. Notes de bas de page. L'utilisation des notes de bas de page doit être limitée au strict minimum.

9. Références. Les auteurs sont priés de suivre les directives de la 6e édition des normes de l'APA, accessibles à l'adresse suivante :

<http://www.bib.umontreal.ca/ED/disciplines/psychologie/references.htm>

À titre d'exemple :

Article de revue

Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1146-1158.

Connor, D. F., Steingard, R. J., Anderson, J. J., & Melloni, R. H. Jr. (2003). Gender differences in reactive and proactive aggression. *Child Psychiatry and Human Development*, 33(4), 279-294.

Livre

Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O., & Sears, R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven: Yale.

Livre sous la direction de :

Gibbs, J. T., & Huang, L. N. (Dir.). (1991). *Children of color: Psychological interventions with minority youth*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Chapitre de livre sous la direction de :

Blanchard, D. C., & Blanchard, R. J. (1989). Experimental animal models of

aggression: what do they say about human behavior? Dans J. Archer & K. Browne (dir.), *Human aggression: naturalistic approaches* (pp.94-121). London: Routledge.

[**Note** : l'abréviation « **dir** » s'écrit ici en minuscules, puisque la parenthèse qui la contient n'est pas précédée d'un point.]

10. Tableaux et Figures. Tous deux doivent être numérotés de 1 à n et comporter des légendes au besoin. Leur titre – ainsi que le contenu des tableaux – doit être à simple interligne.

11. Évaluation. Chaque manuscrit est soumis anonymement à au moins deux lecteurs arbitres. Le comité de rédaction s'inspirera de ces avis pour accepter les articles, les refuser ou requérir des modifications. Les auteurs recevront les commentaires des lecteurs arbitres, ainsi que la décision du comité de direction en deçà de deux mois (dans la mesure du possible) de la réception du manuscrit.

12. Les opinions émises dans les articles publiés par la *Revue de psychoéducation* n'engagent que leurs auteurs, lesquels demeurent par ailleurs libres de disposer de leurs textes après publication de ceux-ci.

Les manuscrits qui respectent les directives mentionnées ci-dessus, ainsi que toute correspondance, doivent être adressés au directeur :

**Serge Larivée
Revue de psychoéducation
École de psychoéducation, Université de Montréal
Casier postal 6128, Succursale Centre-Ville
Montréal (Québec), Canada H3C 3J7
Téléphone: (514) 343-6111 poste 2522 Fax: (514) 343-6951**

Courriel : serge.larivee@umontreal.ca

© 2012. Revue de psychoéducation